



Edition Sozial

Christian Lindmeier

# **Biografiearbeit mit geistig behinderten Menschen**

Ein Praxisbuch für  
Einzel- und Gruppenarbeit

4. Auflage

**BELTZ** JUVENTA

Leseprobe aus: Lindmeier, Biografiearbeit mit geistig behinderten Menschen, ISBN 978-3-7799-2096-0  
© 2013 Beltz Verlag, Weinheim Basel  
<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-2096-0>

# Einleitung

---

In der Theorie und Praxis der pädagogischen Arbeit mit Menschen, die wir als geistig behindert bezeichnen, vollzieht sich derzeit ein Wandel im Denken und Handeln, den wir als „Hinwendung zum Subjekt“ bezeichnen möchten. „Hinwendung zum Subjekt“ bedeutet, dass der Stimme derjenigen, die unsere pädagogischen Hilfen in Anspruch nehmen, mehr Gewicht bei der Planung, Durchführung und Bewertung der Maßnahmen zur Unterstützung und Begleitung ihres Erziehungs- und Bildungsprozesses eingeräumt werden muss. Dies gilt in besonderem Maße für Angebote der Erwachsenen- und Altenbildung, um die es in diesem Buch hauptsächlich geht.

Um der Stimme, und somit der Selbst- und Mitbestimmung von Menschen mit geistiger Behinderung, eine größere Bedeutung für die pädagogische Arbeit verleihen zu können, muss sich die Geistigbehindertenpädagogik in viel höherem Maße als bisher den *subjektiven Lebenserfahrungen* dieser Menschen zuwenden; denn nur durch die Beschäftigung mit der Lebenswelt und der Lebensgeschichte (Biografie) eines Menschen kann eine entschiedene Orientierung an seinen subjektiven Interessen und Wünschen erfolgen. Damit geht einher, dass wir uns bei der Formulierung von Erziehungs- und Bildungszielen nicht mehr ausschließlich von unseren vorgefassten, vermeintlich objektiven (Lehr-)Meinungen über das „Wesen“ der geistigen Behinderung leiten lassen, sondern auch von den subjektiven Sichtweisen der von uns mit dem Etikett der „geistigen Behinderung“ versehenen Menschen. Etwas plakativ könnte man daher formulieren, dass die Geistigbehindertenpädagogik endlich damit anfangen muss, Menschen mit geistiger Behinderung danach zu fragen, wie sie sich selbst und die Welt sehen, was sie in ihrem Leben erreichen wollen und welchen Sinn sie ihm zuschreiben. Wissenschaftlich ausgedrückt geht es also um das „Selbstkonzept“ und die „subjektiven (Alltags-)Theorien“ von Menschen, de-

ren subjektive Lebenserfahrungen auch in der Geistigbehindertenpädagogik bis vor kurzem für pädagogisch irrelevant gehalten wurden.

## Pädagogische Biografieforschung und biografisch orientierte Bildungsarbeit

Geht es um die pädagogische Wahrnehmung und Würdigung subjektiver Lebenserfahrungen, dann spielen die *lebensgeschichtlichen* oder *biografischen Erfahrungen* eines Menschen eine herausragende Rolle. Aus Interesse an diesen Erfahrungen hat sich seit Ende der 70er-Jahre des 20. Jahrhunderts in der Erziehungswissenschaft die Forschungsrichtung der *pädagogischen Biografieforschung* herausgebildet. Ihr Interesse an Biografien, biografischen Materialien und biografisch bestimmten Lernprozessen ist der Versuch, „der individuellen Seite der Erziehung ein größeres Gewicht und zugleich einen konkreten Inhalt zu verschaffen“ (Schulze 1993b, 176).

Von der pädagogischen Biografieforschung verspricht man sich vor allem aufschlussreiche Erkenntnisse über die Persönlichkeitsbildung und Identitätsentwicklung: „Wo anders als in Autobiografien, Tagebüchern und Briefen, in lebensgeschichtlichen Erzählungen, Erfahrungsberichten und die eigenen Erfahrungen thematisierenden Gesprächen äußern sich Menschen ausführlicher über ihre persönliche Entwicklung? Wie anders als durch das Studium biografischer Dokumente und Prozesse kann man Auskunft darüber erhalten, was ‚Emanzipation‘, ‚Selbstbestimmung‘ und ‚Selbstverwirklichung‘ tatsächlich für jeden einzelnen Menschen bedeutet, was er für sich zu realisieren wünscht, welche gesellschaftlichen Gegebenheiten ihn darin behindern oder unterstützen, wie er diese Gegebenheiten erfährt und wie er seine Erfahrungen bearbeitet“ (a.a.O., 176f.).

Auf der Grundlage pädagogischer Biografieforschung wurden in den letzten beiden Jahrzehnten Grundlinien einer biografischen Erziehungs- und Bildungstheorie erarbeitet (vgl. z.B. Loch 1979, 1999; Schulze 1993a, 1993b; Weber 1996), denn in pädagogischer Betrachtung erweist sich die Biografie als

*Bildungsprozess:* „In ihm gelangt das Individuum durch subjektive Verarbeitung und Mitgestaltung der objektiven Gegebenheiten und durch Bewältigung der sich lebensgeschichtlich stellenden Aufgaben zum Welt- und Selbstverständnis, aber auch zu einem diesem Verständnis entsprechenden, verantwortlichen Handeln sowie zur nicht egozentrisch gemeinten Selbstverwirklichung und zur persönlichen, biografischen Identität. In ihr manifestiert sich der Sinn, den der einzelne auch unter dem Einfluss der Erziehung in seiner Lebensgeschichte findet bzw. seinem Leben gibt...“ (Weber 1996, 199). Zwei Perspektiven sind biografisch-pädagogisch besonders wichtig: Einerseits wird erst im Horizont des Lebenslaufs verständlich, was Erziehung und Bildung für den Menschen bedeuten, und andererseits ist die Bedeutung, die der Lebenslauf für einen Menschen erhält, auch von seiner Erziehung und Bildung abhängig. Lebenslauf und Erziehung geben sich also gegenseitig Sinn (vgl. Loch 1979).

Von der pädagogischen Biografiearbeit ist die *biografisch orientierte Bildungsarbeit* (biografische Kommunikation, Biografiearbeit, biografische Selbstreflexion) zu unterscheiden. Letztere hat sich in den vergangenen Jahren in fast allen Gebieten der Erwachsenen- und Altenbildung etabliert. Die verstärkte Berücksichtigung biografischer Bezüge trägt in der Andragogik und Geragogik dazu bei, „die Brücke zu einer ernsthaften Lebenswelt- und Subjektorientierung zu schlagen und paternalistische Konzepte zu verabschieden“ (Behrens-Cobet/Reichling 1997, 26).

Einer an den Lebensgeschichten der Subjekte interessierten Bildungsarbeit geht es um mehr als um die Andeutung subjektiver Bezüge von Themen. Es geht ihr „auch um etwas anderes als die bloße Illustration von Komplexität und Repräsentation von Vieldeutigkeit: es geht um die Selbstthematisierung der Subjekte – oder, um es aus einem anderen Blickwinkel zu formulieren: um die Aufmerksamkeit für den Teil von Lehr-Lern-Prozessen, der die eigensinnige ‚Aneignung‘ von Inhalten betrifft“ (a.a.O., 20). Damit ist zugleich umschrieben, was unter Biografie zu verstehen ist. Behrens-Cobet und Reichling folgen hier dem theoretischen Ansatz Theodor Schulzes (vgl. 1993b), den wir auch in diesem Buch zugrundelegen wollen,

und der zwischen Lebenslauf und Lebensgeschichte als zwei unterschiedlichen Sichtweisen und Gestaltungsprinzipien biografischer Prozesse unterscheidet: „Während der Begriff ‚Lebenslauf‘ die äußeren Daten eines gelebten Lebens umfasst, haben wir es bei einer Biografie mit seiner Innenseite zu tun, mit dem, was der oder die Erzählende – sei es schriftlich, oder mündlich – subjektiv zu seiner oder ihrer Lebensgeschichte macht.“ Schulze führt hierzu aus: „In Lebensgeschichten ist nicht nur von Erfolgen oder aktenkundigen Misserfolgen, sondern auch von missglückten Versuchen, Demütigungen, Enttäuschungen, Krisen, Zweifeln und Verzweiflungen die Rede und von mühsamen Versuchen, sie dennoch zum Guten zu wenden, sie in Gewinn zu verwandeln und sei es nur der Gewinn der Einsicht. In Lebensläufen scheinen Laufbahnen und Rollen normiert und zugleich isoliert, als voneinander unabhängig. In Lebensgeschichten dagegen kreuzen, verbinden oder reiben sie sich aneinander. In Lebensgeschichten wird deutlich, dass Laufbahnen nicht gradlinig verlaufen, sondern in Wendungen und Biegungen, mit Brüchen, Unterbrechungen, vergeblichen Anläufen und Rückschlägen und gegen innere Widerstände und dass die endlich eingeschlagene Laufbahn nicht immer die erste Wahl ist.“ (1993b, 190)

Pädagogische Biografiearbeit und biografisch orientierte Bildungsarbeit pflegen auch einen unterschiedlichen Umgang mit den Subjekten und ihren „narrativen Hervorbringungen“. Während sich die Biografiearbeit in der Regel auf einzelne Biografien konzentriert, unterliegt der „Erzählstrom“ einzelner in Veranstaltungen der Erwachsenen- oder Altenbildung der entscheidenden Bedingung, „dass auch andere TeilnehmerInnen Geschichten und Erinnerungsspuren zu geplanten (oder ungeplanten) Themen beitragen möchten und sollen. Auf Grund der Logik und Dynamik des Gruppenprozesses können Lebensgeschichten nicht in ihrer Gesamtheit in die biografische Kommunikation einbezogen werden; alle Beteiligten begnügen sich – aktiv oder passiv – mit Abschnitten und assoziativen Rückgriffen“ (Behrens-Cobet/Reichling 1997, 23; vgl. hierzu auch Gudjons/Pieper/Wagener 1999).

Biografisches Arbeiten in der Andragogik und Geragogik unterscheidet sich darüber hinaus grundlegend von der Anlage

und Interpretation des in der Biografieforchung vornehmlich eingesetzten narrativen Interviews: „Im Gegensatz zur konzentrierten und methodisch ‚objektiv‘ kontrollierbaren Interpretationssituation stehen ModeratorInnen der Erwachsenenbildung nicht vor dem ethischen Problem des ‚Entreißenwollens‘ von Lebensgeschichten, sondern in dem des sofortigen Interagierens, Reagierens, Spiegeln, Brechens, Vermitteln zwischen unterschiedlichen Perspektiven. Eine Distanz zum ‚Text‘, in unserem Fall zum gesprochenen Wort, die ein wiederholtes ‚Lesen‘ und das Analysieren von einzelnen Sequenzen bis hin zu einer plausiblen Interpretation erlauben würde, kann in Bildungsveranstaltungen nicht eingenommen werden.“ (Behrens-Cobet/Reichling 1997, 23f.)

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass es sich in dem einen Fall um einen *forschungsmethodischen* Ansatz und in dem anderen um einen *didaktisch-methodischen* Ansatz handelt. Während das Erkenntnisinteresse der Biografieforchung auf die individuellen Verarbeitungsprozesse gesellschaftlicher und zeitgeschichtlicher Gegebenheiten ausgerichtet ist, zielt die biografisch orientierte Bildungsarbeit auf die Anregung und Unterstützung *biografischen Lernens* und die *Entfaltung biografischer Kompetenz* oder „*Biografizität*“ (vgl. Alheit 1993a, 1993b).

## Biografisches Lernen als bewusste Auseinandersetzung mit der eigenen Lebensgeschichte

Bei der Klärung des Begriffs des *biografischen Lernens* folgen wir den Ausführungen der Arbeitsgruppe „Biografisches Lernen“, die Buschmeyer Ende der 80er-Jahre des 20. Jahrhunderts am Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Soest (NRW) aufgebaut hat (vgl. Buschmeyer/Behrens-Cobet 1990; Behrens-Cobet/Reichling 1997; Behrens-Cobet 2000). Demnach kann der Begriff des biografischen Lernens in zweifacher Weise unterschieden werden:

„Biografisches Lernen als das Lernen, das sich in der Lebensgeschichte selbsttätig vollzieht; Biografisches Lernen

als das Lernen, das sich durch die bewusste Auseinandersetzung mit der eigenen Lebensgeschichte und deren Aneignung auszeichnet“ (Buschmeyer 1990, 15).

Damit ist die funktionale und die intentionale Seite biografischen Lernens angesprochen: „Funktional betrachtet, geschieht Lernen immer schon diesseits aller pädagogischen Reflexion und allen Bemühens in der Lebensgeschichte, insofern ist, funktional betrachtet, alles Lernen biografisches Lernen. Dabei kann auch die Auseinandersetzung mit der eigenen Lebensgeschichte eine Rolle spielen, ohne dass dieser Prozess pädagogisch gestaltet sein müsste. Intentional betrachtet, erfahren die beiden Verständnisse biografischen Lernens eine Einschränkung, insofern nur das Lernen als biografisches Lernen betrachtet werden soll, bei dem es entweder um intentional gestaltete Lernprozesse in der eigenen Lebensgeschichte geht oder aber um eine bewusste und gegenständliche Auseinandersetzung mit eigener Lebensgeschichte und deren Aneignung“ (ebd.).

Spricht man vor allem im Sinne intentional gestalteter Lernprozesse von biografischem Lernen, wie wir das in diesem Buch tun wollen, dann muss der Begriff des biografischen Lernens allerdings in mehrfacher Hinsicht offen gehalten werden:

- Die Auseinandersetzung mit der eigenen Lebensgeschichte und deren Aneignung kann nicht ohne Berücksichtigung und Auseinandersetzung mit den Lebensgeschichten anderer gelingen, da die Lebensgeschichte immer sozial konstituiert ist.
- Intentional geplante biografische Lehr- und Lernprozesse gelingen nur dann, wenn sie in die vorlaufenden und begleitenden funktionalen Lernprozesse eingebettet sind. Wichtige Voraussetzung für die pädagogische Gestaltung biografischen Lernens ist es daher zu wissen, welche Bildungsprozesse sich in der Lebensgeschichte schon vollzogen haben.
- Das gelebte Leben kann eigengestaltetes, produktiv selbstbestimmtes Leben sein, aber auch fremdbestimmtes, erlittenes Leben sein. Wie „eigen“ die eigene Lebensgeschichte ist, ist also nur schwer bestimmbar.

- „Die bewusste und ausdrückliche Thematisierung von Lebensgeschichte ist immer eingebettet in nicht-bewusste Kontexte, und nicht immer kann ein klarer Schnitt zwischen bewusst und nicht-bewusst gelegt werden“ (ebd.). Zwar geht es beim biografischen Lernen darum, den Anteil des Bewussten gegenüber dem (Noch-)Nicht-Bewussten zu erweitern, doch so einfach gelingt dieses nicht. Zum einen setzt die bewusste Thematisierung eine Vorstellung davon voraus, was bewusste Lebensgeschichte ist bzw. sein könnte, und zum anderen rührt die Thematisierung des Nicht-Bewussten an Schichten, die die einzelnen Teilnehmer, aber auch die Andragogen oder Geragogen überfordern können. Die Anregung biografischer Lernprozesse ist also für Professionelle auch eine Gratwanderung entlang der eigenen Kompetenz (vgl. auch Petzold 1999).
- Ferner muss es eine prinzipielle Bereitschaft geben, sich überhaupt einem Bewusstseinsprozess zu öffnen. Auch diese Voraussetzung biografischen Lernens ist nicht einfach einzulösen, denn oft „erwächst eine Vorstellung über die nicht-bewussten Anteile von Lebensgeschichte erst im Prozess des Redens und der Verständigung darüber, manchmal auch erst in mühseliger Interpretation des Gesagten“ (Buschmeyer 1990, 16).

Der Begriff „Biografie“ könnte auf das aufgeschriebene Leben, die Beschreibung des Lebens in schriftlicher Form eingegrenzt werden. Wir wollen den Begriff allerdings nicht so eng verwenden, sondern neben der schriftlichen Form auch das erzählte Leben mit einbeziehen. „Unverzichtbar ist das Zum-Ausdruck-Bringen des gelebten Lebens. Die Verschriftlichung eigener Lebensgeschichte bzw. Vergegenständlichung und Meditatisierung werden also nicht als eine notwendige Bedingung von biografischem Lernen angesehen. Biografisches Lernen kann beginnen mit dem Sammeln von Fotos und Objekten oder mit dem Erzählen bzw. dem Aufschreiben eigener Geschichten, die im Zusammenhang mit zentralen Bereichen des privaten und öffentlichen Lebens stehen. Von hier aus kann sich biografisches Lernen den Bedeutungen zuwenden, die in diesen Objekten und Geschichten enthalten sind. Sie gilt es zu entschlüsseln und sich ihnen verstehend anzunähern“ (Buschmeyer 1990, 18). Für die Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung

wird man diesen Begriff des biografischen Lernens noch erweitern müssen, denn das „Zum-Ausdruck-Bringen“ gelebten Lebens bezieht sich auch auf leibliche Äußerungen und das „vorbewusste“ Leben, diesseits des schriftlichen oder erzählten Lebens.

Unter biografischem Lernen verstehen wir den Prozess der Auseinandersetzung mit der eigenen Lebensgeschichte als produktive Verarbeitung des eigenen Lebens und ihre bewusste Aneignung. Dieser Prozess kann durch Bildungsangebote unterstützt, gefördert, intensiviert, angeregt werden, indem die eigene Lebensgeschichte thematisiert wird. Die eigene Lebensgeschichte wird damit selbst zum ausdrücklichen und bewussten Gegenstand des Lehrens und Lernens. Dabei wird eine zunehmende Bewusstheit gegenüber der eigenen Lebensgeschichte angestrebt (vgl. auch Vogt 1996).

In diesem Buch geht es vorrangig um diese Form des biografischen Lernens. Das Besondere dabei ist, dass wir versucht haben, Bewusstheit gegenüber der eigenen Lebensgeschichte bei Menschen anzuregen, die wir als geistig behindert etikettieren.

## Biografiearbeit mit geistig behinderten Menschen

Damit wird die Methode der Biografiearbeit nicht einfach für *irgendeinen* neuen Personenkreis erschlossen und fruchtbar gemacht, sondern für einen Personenkreis, der bis heute dem *Vorurteil der Gegenwartsgebundenheit* des Erlebens und Handelns ausgesetzt ist (vgl. Lindmeier 2001a). Fehlendes oder auf Grund der kognitiven Beeinträchtigung fehlgeleitetes bzw. fehlgehendes Zeitbewusstsein gilt in der Geistigbehindertenpsychologie und in der zugehörigen Diagnostik nach wie vor als ein zentrales Definitionskriterium für geistige Behinderung und als eines der hervorstechenden Merkmale dieses Personenkreises:

„Vielen [geistig] Behinderten fehlen zeitliche Kategorien; sie führen gleichsam ein geschichtsloses Leben. Nur wenige Behinderte orientieren sich an Jahreszahlen oder Altersangaben. Ihre zeitliche Perspektive orientiert sich eher an

Kategorien, die durch die Anstaltsunterbringung gesetzt sind (z.B. vor der Aufnahme in die Anstalt; als X. noch Hausvater war; vor oder nach dem Jahresfest usw.). Dadurch entstehen für die einzelnen sehr verschobene zeitliche Perspektiven: lange Zeiträume werden für kürzer angesehen; das eigene Lebensalter wird nicht ‚richtig‘ eingestuft, also auch nicht richtig im Verhältnis zum Alter von anderen.“ (Bader 1996, 282)

Diese Einschätzung einer erfahrenen Einrichtungspsychologin belegt nicht nur exemplarisch die von uns kritisierte Auffassung; sie belegt auch, warum es sich um ein Vorurteil handelt. Die von der Psychologin beschriebenen fehlenden zeitlichen Kategorien beziehen sich nämlich ausschließlich auf „objektive“ Daten und deren chronologische Verortung im Lebenslauf. Das *subjektive Zeiterleben* der beschriebenen Menschen scheint sie hingegen überhaupt nicht zu interessieren, ja es wird sogar abgewertet durch die Äußerung, Menschen mit geistiger Behinderung führten ein „geschichtsloses Leben“.

Die von Bader beschriebenen und als „geschichtsloses Leben“ abgewerteten zeitlichen Perspektiven geistig behinderter Erwachsener lassen sich ohne weiteres den von Schulze herausgearbeiteten Kennzeichen lebensgeschichtlicher Äußerungen zuordnen, während es Bader nur um lebenslaufbezogene Äußerungen zu gehen scheint.

Nach Schulze gibt es drei Aspekte, die bei der Unterscheidung von lebenslaufbezogenen und lebensgeschichtlichen Äußerungen berücksichtigt werden müssen:

- Während lebenslaufbezogene Äußerungen zweckgebunden sind und in administrativen Handlungs- oder Behandlungszusammenhängen vorgebracht werden, sind lebensgeschichtliche Äußerungen Selbstzweck.
- Die Unterschiede zwischen lebenslaufbezogenen und lebensgeschichtlichen Äußerungen bestehen nicht nur in der Form der sprachlichen Äußerung, sondern greifen real in die Gestaltung des Lebens ein. „Lebenslauf und Lebensgeschichte sind also auch zu verstehen als zwei unterschiedliche Formen, das individuelle Leben zu konzipieren“ (Schulze 1993b, 189).

- Lebenslauf und Lebensgeschichte werden durch unterschiedliche Denkschemata und Handlungspläne gesteuert. Während Lebensläufe in Qualifikationen und Rollen konzipiert sind, werden Lebensgeschichten durch das Bemühen um die Erzeugung und Erhaltung von Identität bestimmt.<sup>1</sup>

Wenn Menschen mit geistiger Behinderung beispielsweise darüber berichten, wie sie den Wechsel in ein Behindertenheim erlebten und welche Bedeutung dies für ihr Leben hatte, dann haben wir es hier mit Äußerungen zu tun, auf die exakt das zutrifft, was Schulze unter lebensgeschichtlichen Äußerungen versteht: Diese Äußerungen sind vor allem Selbstzweck, weil sie der Selbstfindung oder Selbstvergewisserung dienen und als solche von dem Bemühen um die Erzeugung und Erhaltung der eigenen Identität bzw. eines Selbstkonzepts bestimmt. Umgekehrt gilt: Auch Menschen, die nicht lebenslang geistig behindert waren, orientieren sich, wenn sie sich erinnern, an solchen *individuellen Kategorien*, die bedeutungsvolle *lebensgeschichtliche* Ereignisse zum Ausdruck bringen. Dass sie von Menschen mit geistiger Behinderung nicht chronologisch verortet werden können, berechtigt nicht zu der Aussage, dass diese Menschen „gleichsam ein geschichtsloses Leben“ führen.

Indem wir in diesem Buch zeigen, wie man mit geistig behinderten Menschen biografisch arbeiten und kommunizieren kann, wollen wir also auch mit dem wissenschaftlich gestützten und in der Praxis tradierten Vorurteil aufräumen, dass Menschen mit geistiger Behinderung ein klares zeitliches Bewusstsein fehlt. Nach unseren Erkenntnissen sind diese Menschen zumindest hinsichtlich ihrer lebensgeschichtlichen Erfahrungen sehr wohl in der Lage, ihr „Gewordensein“ zu reflektieren, wenn sie dabei Anleitung und Unterstützung erhalten (vgl. auch Miessler/Bauer 1978).

---

1 Unter Identität versteht Schulze „umfassende und zugleich offene Orientierungen und Handlungspläne, die darauf gerichtet sind, eine Verbindung zwischen verschiedenartigen Tätigkeiten und Tätigkeitsfeldern zu sichern, Übergänge zu neuen Verhaltensweisen zu ermöglichen und unvorhergesehene oder unvorhersehbare Veränderungen und Herausforderungen aufzufangen“ (1993b, 192).

„Lebensgeschichten“ – so lässt sich mit Schulze zusammenfassend feststellen – „konzipieren Leben auf eine andere Weise. (...) Sie setzen in der Regel das Konzept eines Lebenslaufes voraus, aber sie verleihen ihm einen anderen Sinn, der sich im Verlauf der individuellen Lebensgeschichte jeweils erst neu herstellt. Er ist im Unterschied zum Lebenslauf eine produktive Leistung des einzelnen Individuums“ (1993b, 192).

## Zum weiteren Aufbau des Buches

Im zweiten Kapitel dieses Buches setzen wir uns zunächst mit den in der Erwachsenen- und Altenbildung und in der Altenhilfe und -pflege vorliegenden Grundannahmen und Zielsetzungen biografischer Arbeit auseinander. Danach werden die didaktischen Prinzipien und die methodischen Elemente der Biografiearbeit allgemein erläutert. Außerdem soll die Rolle der Erwachsenenbildner als Moderatoren der biografischen (Selbst-)Reflexion ausführlich erörtert werden. Abschließend wollen wir darlegen, welche Besonderheiten beim Personenkreis der Menschen mit geistiger Behinderung zu berücksichtigen sind.

Beim dritten und vierten Kapitel handelt es sich um den Hauptteil des Buches. Diese Kapitel fassen unsere praktischen Erfahrungen mit der Biografiearbeit in Gruppen und mit einzelnen Personen zusammen. Da sich unsere Erfahrungen bislang nicht auf Menschen mit geistiger Behinderung in besonders schwierigen Lebenslagen erstrecken, haben wir zwei Gastautorinnen eingeladen, einen Beitrag zur Biografiearbeit im Rahmen der Enthospitalisierung von Menschen mit geistiger Behinderung (*Bettina Lindmeier*) und zur Biografiearbeit mit geistig behinderten Menschen mit Demenz (*Angelika Trilling*, unter Mitarbeit von *Noelle Blackman*) beizusteuern. Der Beitrag von *Angelika Trilling* bezieht sich vor allem auf praktische Erfahrungen aus Großbritannien, da die Arbeit mit Menschen, die zeitlebens geistig behindert waren und im (Erwachsenen-)Alter an Demenz erkrankt sind, in der Bundesrepublik Deutschland erst am Anfang steht.

Im letzten Kapitel des Buches stellen wir eine Sammlung von Methoden der Biografiearbeit vor, die zur Anregung, Vertie-

fung und Strukturierung des Umgangs mit der eigenen Lebensgeschichte dienen können und von uns hinsichtlich ihrer Praxistauglichkeit für die Biografiearbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung erprobt wurden. Dabei handelt es sich in vielen Fällen um gängige Methoden der Biografiearbeit, die durch geringfügige Modifikationen für die biografische Kommunikation mit Menschen mit geistiger Behinderung passend gemacht werden konnten. Zum Teil enthält dieses Kapitel aber auch Methoden, die von uns erarbeitet wurden. In der Einleitung zu diesem Kapitel wird erläutert, wie mit der Methodensammlung umzugehen ist.